

RELACIONES ENTRE CREENCIAS MOTIVACIONALES Y ACTITUDES FRENTE AL VOLUNTARIADO: UN ESTUDIO CON JÓVENES UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL

Adriana Yanina Ortiz
Feliciano Henriques Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

adriana.ortiz@campus.ul.pt
fhveiga@ie.ul.pt

RESÚMEN: El objetivo de esta investigación fue analizar las relaciones entre las creencias motivacionales de estudiantes universitarios y sus actitudes frente al voluntariado, considerando los efectos que determinadas variables sociodemográficas podrán ejercer en las creencias motivacionales, en las actitudes frente al voluntariado, y en la relación entre estas dos variables. La muestra se constituyó con 303 estudiantes de la Universidad de Lisboa y de la Universidad Católica Portuguesa. Los instrumentos utilizados fueron: la sección motivacional del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991), y el *Volunteer Functions Inventory* (Clary *et al.*, 1998). Los análisis permitieron, por un lado, encontrar que el efecto de las creencias motivacionales, de las variables sociodemográficas y de la interacción entre algunas de ellas se presentan como importantes fuentes de varianza de los resultados en las actitudes frente al voluntariado; por el otro, confirmar que las diferencias estadísticamente significativas tienden a ser favorables a los grupos que presentan creencias motivacionales superiores y que cuentan con experiencia de voluntariado. Implicaciones para la práctica educativa serán indicadas, bien como sugerencias para estudios futuros.

Introducción

El estudio del voluntariado es ampliamente abordado en la investigación dada su actualidad e importancia como un fenómeno que contribuye al desarrollo psicológico y al bienestar de los individuos (Figueira, Marques Pinto, & Lima, 2011; Kahana, Bhatta, Lovegreen, Kahana, & Midlarsky, 2013), pero que también se revela como fuente de desarrollo económico, social y comunitario en las sociedades en las cuales existe (García Roca, 1994; Mathou, 2010; Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas, 2011; Tapia, 2006). Dicho fenómeno está ganando espacios cada vez mayores como objeto de estudio para las diferentes áreas del dominio científico y cobra especial atención su desarrollo en contextos universitarios.

La idea de que una persona es capaz de realizar importantes sacrificios personales en beneficio de otros ha fascinado a muchos investigadores que se han preguntado por qué las personas son voluntarias y qué sustenta esa acción voluntaria (Clary *et al.*, 1998;

Clary & Snyder, 1999; Esmond & Dunlop, 2004; Holdsworth, 2010; Wu, Lo, & Liu, 2009). La comprensión de los procesos motivacionales subyacentes es un tema recurrente en la literatura sobre el voluntariado y adopta una perspectiva funcionalista para indagar acerca de las motivaciones para involucrarse, comprometerse y asumir una conducta de ayuda por períodos de tiempo prolongado (Clary *et al.*, 1998; Clary & Snyder, 1991, 1999, 2000; Wu, Lo, & Liu, 2009). La literatura se presenta vasta para el área; sin embargo, es posible advertir cierto vacío en la construcción del conocimiento respecto de las razones o motivos por los cuales los sujetos no se implican en voluntariado (Esmond & Dunlop, 2004), o sobre las creencias que sostienen en relación con este fenómeno (Law & Shek, 2011).

Estudios recientes han caracterizado a Portugal como un país con bajos niveles de participación voluntaria, y han revelado que los jóvenes representan menos del 10% del total de voluntarios portugueses (Mathou, 2010; Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas, 2011) planteando, con ello, algunas cuestiones de interés: ¿por qué no se implican en voluntariado?; ¿cómo analizar motivación-voluntariado a partir de otros aspectos –intrínsecos y extrínsecos– que actúan como mediadores para que los sujetos no se sientan motivados a participar en actividades voluntarias?; ¿cuáles son las creencias que sostienen respecto de la cultura del voluntariado? son inquietudes que orientan esta investigación.

Dada la complejidad del fenómeno, son considerados los aspectos intrínsecos al individuo, con la pretensión de revelar las creencias subjetivas en relación con el voluntariado en estudiantes universitarios –voluntarios y no voluntarios. Es factible pensar que estas creencias conduzcan al estudiante a la adopción de una determinada actitud, que estaría operando como factor explicativo de esta no-participación o desmotivación para ser voluntario.

El concepto de motivación refiere al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad (Huertas, 2009), siendo posible distinguir ciertos rasgos característicos propios de los fenómenos motivacionales: carácter activo y voluntario, persistencia en el tiempo, vinculación con necesidades adaptativas y participación de componentes afectivos y comportamentales (Huertas & Agudo, 2003; Huertas, 2009; Pereira, 2013). En la misma línea, Pintrich (2006) define motivación como un proceso no observable, pero posible de ser inferido a partir de conductas específicas tales como

la elección de una tarea, la valoración que el sujeto le otorga, la persistencia y el esfuerzo invertidos en su realización, destacando el carácter intencional y “voluntario” de esas acciones motivadas, tanto como su perdurabilidad en el tiempo (Pintrich & Schunk, 2006) conductas que, según él, podrían definirse como creencias motivacionales (Pintrich, 2006).

Algunos estudios indican que individuos con un elevado sentimiento de competencia personal y locus de control tienden a adoptar comportamientos más altruistas en pos de ayudar a quien precisa (Midlarsky & Midlarsky, 1973; Midlarsky & Hannah, 1985) y, por tal, el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia personal podría ser un factor a considerar para incrementar la conducta voluntaria (Eden & Kinnar, 1991). También se ha encontrado el desarrollo de actividades de voluntariado tiende a fortalecer las creencias de autoeficacia (Prasertsang, Nuangchalem, & Pumipuntu, 2013). Otras investigaciones han revelado una tendencia en la elección y valoración que los sujetos hacen de las tareas, en función de que se adapten y satisfagan motivos personales (Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005). Ello aporta a la comprensión del por qué los sujetos se implican en determinados voluntariados y no en otros, y conduce a la consideración del valor que se representan ciertas tareas al momento de convocar la participación voluntaria (Clary *et al.*, 1998; Clary, Snyder, & Stukas, 1996; Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Un trabajo pionero que incorpora al análisis del voluntariado constructos motivacionales, es el Finkelstien (2009) y ha corroborado que el tipo de orientación motivacional del sujeto –sea intrínseca o extrínseca– se asocia significativamente con sus motivaciones para el voluntariado, según éstas respondan a motivos intrínsecos o extrínsecos.

En la perspectiva de esta investigación se aboga por la significancia de los procesos cognitivos, motivacionales y sociales que podrían desencadenarse y contribuir a la formación teórica, práctica, deontológica y ciudadana de los estudiantes, si se promovieran proyectos de voluntariado universitario que vinculen actividades académicas con actividades solidarias desarrolladas en la comunidad.

En este contexto, el objetivo general del estudio es analizar las relaciones existentes entre las creencias motivacionales de los estudiantes universitarios y sus actitudes frente al voluntariado, considerando el efecto que creencias tales como la orientación motivacional, autoeficacia, valor de la tarea y locus de control, juntamente

con la experiencia de voluntariado, podrán ejercer sobre las actitudes frente al voluntariado, independientemente o en interacción.

Método

Muestra

Participaron de esta investigación 303 estudiantes (71.6 % mujeres; 28.4% hombres) de las Universidades de Lisboa (70.2%) y Católica Portuguesa (29.8%), con edades comprendidas entre los 18 y los 53 años, y una edad media de 21.90 ($SD = 5.01$). 56.8% de los sujetos corresponde a jóvenes de entre 18 y 20 años de edad. La muestra es mayoritariamente soltera (95%) y tiene dedicación exclusiva al estudio (90.3%). 54.4% realiza carreras ligadas a las Humanidades y el 43.6% carreras más vinculadas al área de Ciencias. Respecto al año de cursado 34.6% de los estudiantes está en 1º año, 29.6% asiste al 2º año y 35.9% cursa 3º año o superiores. En lo que respecta al voluntariado, 61.1% de los sujetos tuvo experiencia de voluntariado; no obstante, sólo un 14.5% de los sujetos sostiene su estatuto como voluntario actualmente.

Instrumentos

Creencias Motivacionales. Las creencias motivacionales fueron evaluadas a partir de la sección motivacional del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), organizada en cinco escalas que tienen sustento en dos constructos generales de la motivación: expectativa y valor. El componente de expectativa incluye las escalas de *autoeficacia* (alfa de Cronbach= .86; 8 ítems) y *locus de control del aprendizaje* (alfa de Cronbach= .60; 4 ítems). La primera concierne a las percepciones de los estudiantes acerca de la confianza en su propia capacidad para realizar una tarea. Por su parte, la escala de locus de control alude a las creencias del sujeto sobre el lugar del control de sus resultados, si dependen de un esfuerzo personal o más bien de factores externos (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993).

El componente de valor se centra en las razones para una implicación cognitiva y motivacional en la tarea. Son tres las escalas que evalúan estas creencias: *orientación motivacional intrínseca* (alfa de Cronbach= .50; 4 ítems), *orientación motivacional extrínseca* (alfa de Cronbach= .76; 4 ítems) y *valor de la tarea* (alfa de Cronbach= .80;

6 ítems). La primera aparece ligada a las acciones que los estudiantes llevan a cabo por el interés en la actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otros fines. Por el contrario, cuando un sujeto está extrínsecamente motivado realiza determinada acción por la consecución de otras metas traducidas en la obtención de calificaciones altas, en la adquisición de recompensas, en la evitación del fracaso, en la búsqueda del reconocimiento de sus pares y profesores. La tercera escala refiere a la valoración de los estudiantes sobre el interés, la utilidad e importancia que define a determinada tarea (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1991).

Actitudes frente al voluntariado. Para el estudio de las actitudes frente al voluntariado se realizó la traducción y adaptación del *Volunteer Function Inventory* (Clary *et al.*, 1998), atendiendo a una población diversificada (estudiantes voluntarios y no-voluntarios). El VFI está compuesto por seis escalas. *Expresión de valores* (alfa de Cronbach= .72; 3 ítems), responde a una función del voluntariado que permite expresar los valores personales. La escala *comprensión* (alfa de Cronbach= .84; 5 ítems) alude a una función que involucra la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades. La escala *ajuste social* (alfa de Cronbach= .80; 5 ítems) refiere a una función social como oportunidad para estar con los amigos, o adaptarse a una norma social subjetiva, esto es, a lo que las personas cercanas y relevantes valoran. *Desarrollo profesional* (alfa de Cronbach= .83; 5 ítems) alude a los beneficios que podrían obtenerse para el crecimiento de la carrera profesional. La escala *protección* (alfa de Cronbach = .80; 5 ítems) refiere al voluntariado como actividad que protege al sujeto y lo ayuda a escapar de sentimientos negativos. Por último, la escala *realización personal* (alfa de Cronbach= .81; 5 ítems) lleva implícita la idea de que el individuo puede crecer y desarrollarse psicológicamente a través del voluntariado (Clary *et al.*, 1998; Clary & Snyder, 1999).

La información que dio lugar a la consideración de la variable “experiencia anterior de voluntariado” fue obtenida a partir de una pregunta directa: “*Já fizeste voluntariado?*”. Y dos opciones de respuesta se ofrecieron a dicha cuestión: “*sim*” o “*não*”.

Procedimientos

En lo que concierne al procedimiento seguido para el relevamiento de la información, éste se ha llevado a cabo en contexto y horario académicos. Previa a su

aplicación, los estudiantes fueron informados respecto de los objetivos del estudio, del carácter facultativo de su participación y de la confidencialidad de sus respuestas, sin dejar de resaltar la importancia de cada una de ellas para el desarrollo efectivo de la investigación. Con relación a las técnicas de análisis de datos se ha optado por un Análisis de Varianza Factorial (ANOVA *two way*) dado el interés en verificar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones del VFI en función de “creencias motivacionales” y de “experiencia de voluntariado”. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20).

Resultados

Diferencias en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado y autoeficacia (AE)

En la Tabla I se verifica la existencia de interacción significativa entre experiencia de voluntariado y AE sobre Protección ($F = 7.435$; $p = .007$) y Desarrollo Profesional ($F = 4.543$; $p = .034$). El efecto de la interacción (ExpVol*AE) sobre la primera se debe a una mayor diferenciación de los resultados según la AE, en los sujetos con experiencia de voluntariado; los estudiantes con bajos niveles de AE alcanzan medias significativamente superiores en Protección, en relación con los estudiantes cuya AE es mayor ($T = 2.459$; g.l. = 175; $p = .015$). Dicho efecto se manifiesta también en los estudiantes con baja AE entre quienes realizaron voluntariado y quienes no, favorable a los primeros ($T = -2.422$; g.l. = 129; $p = .017$).

El efecto de la interacción (ExpVol*AE) sobre Desarrollo Profesional puede explicarse a partir de la diferenciación en los resultados de la AE según la experiencia de voluntariado. En este sentido, existen diferencias significativas en el grupo de sujetos que nunca realizaron voluntariado, entre estudiantes con elevadas creencias de AE y estudiantes con baja AE, favorable a los primeros en los valores medios declarados para Desarrollo Profesional ($T = -2.103$; g.l. = 109; $p = .038$). Por otro lado, los alumnos con baja AE y sin experiencia de voluntariado se diferencian significativamente de los alumnos con experiencia, declarando –estos últimos– medias superiores en Desarrollo profesional ($T = -2.386$; g.l. = 129; $p = .018$).

Tabla I. Análisis de varianza en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y autoeficacia (AE)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	94.107	8.469**	.004	1	439.082	20.026***	.000	1	6.594	.304	.582
AE	1	103.013	9.270**	.003	1	74.243	3.386	.067	1	4.420	.204	.652
ExpVol*AE	1	5.871	.528	.468	1	12.978	.592	.442	1	161.224	7.435**	.007
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	73.225	5.498*	.020	1	17.328	.888	.347	1	54.418	9.504**	.002
AE	1	8.496	.638	.425	1	14.702	.753	.386	1	5.513	.963	.327
ExpVol*AE	1	19.140	1.437	.232	1	88.657	4.543*	.034	1	3.943	.689	.407

* $p < .05$; ** $p < .01$

En relación con el efecto principal que ejercen ambas variables sobre las dimensiones tratadas, se observa que experiencia de voluntariado adquiere significancia estadística en Comprensión ($F = 8.469$; $p = .004$), Ajuste Social ($F = 20.026$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 5.498$; $p = .020$) y Expresión de Valores ($F = 9.504$; $p = .002$), con medias superiores para los estudiantes con experiencia de voluntariado. En el caso de AE, el efecto se manifiesta en la diferencia entre los sujetos con elevada AE sobre Comprensión ($F = 9.270$; $p = .003$), en relación con los estudiantes cuya AE es menor. En las variables restantes las diferencias son no significativas.

Diferencias en las dimensiones del VFI, en función de experiencia de voluntariado y valor de la tarea (VT)

Con vistas en la Tabla II y con una probabilidad de error del 5%, se afirma que no existe interacción significativa entre experiencia de voluntariado y VT; no obstante, se destaca el efecto significativo que ejercen estos factores, independientemente, sobre algunas variables específicas. Así, se verifica que los estudiantes con experiencia de voluntariado se diferencian de quienes no tienen experiencia, en Comprensión ($F = 6.557$; $p = .011$), Ajuste Social ($F = 15.847$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 4.151$; $p = .043$) y Expresión de Valores ($F = 8.318$; $p = .004$), con superioridad de los primeros en los valores medios alcanzados.

Tabla II. Análisis de varianza en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y valor de la tarea (VT)

(ExpVol) y valor de la tarea (VT)												
	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	73.394	6.557*	.011	1	341.159	15.847***	.000	1	1.473	.067	.796
VT	1	77.137	6.891**	.009	1	213.618	9.923**	.002	1	.643	.029	.865
ExpVol*VT	1	3.072	.274	.601	1	66.877	3.106	.079	1	57.581	2.606	.108
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	55.408	4.151*	.043	1	5.006	.259	.611	1	48.029	8.318**	.004
VT	1	73.102	5.476*	.020	1	4.282	.222	.638	1	10.763	1.864	.173
ExpVol*VT	1	.196	.015	.904	1	24.809	1.285	.258	1	3.438	.595	.441

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

También VT ejerce un efecto principal sobre Comprensión ($F = 6.891$; $p = .009$), Ajuste Social ($F = 9.923$; $p = .002$) y Realización Personal ($F = 5.476$; $p = .020$). Los estudiantes se diferencian entre quienes tienen alta y baja valoración de la tarea en estas tres variables, siendo que los primeros adquieren medias significativamente superiores.

Diferencias en las dimensiones del VFI, en función de experiencia de voluntariado y motivación extrínseca (ME)

En la Tabla III se verifica que existe interacción significativa entre experiencia de voluntariado y ME sobre Ajuste Social ($F = 5.608$; $p = .019$). El efecto de la interacción se debe a una mayor diferenciación de los resultados según la ME sobre la experiencia de voluntariado. En este sentido, el grupo sin experiencia y con elevada ME alcanza niveles significativamente superiores en Ajuste Social ($T = -2.592$; g.l. = 114; $p = .011$), en relación con el grupo que tampoco tienen experiencia pero cuya ME es inferior. El efecto de la interacción se manifiesta también en la diferenciación de los estudiantes con baja ME, entre quienes fueron o son voluntarios y quienes nunca desarrollaron voluntariado. Tal diferencia aparece favorable a los primeros, con valores medios superiores en Ajuste Social ($T = -4.851$; g.l. = 140; $p = .000$).

Tabla III. Análisis de varianza en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación extrínseca (ME)

(ExpVol) y motivación extrínseca (ME)												
	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	96.335	8.401**	.004	1	481.362	22.189***	.000	1	2.142	.098	.755
ME	1	13.305	1.160	.282	1	84.667	3.903*	.049	1	55.079	2.516	.114
ExpVol*ME	1	13.470	1.175	.279	1	121.652	5.608*	.019	1	46.073	2.105	.148
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	74.368	5.504*	.020	1	7.058	.364	.547	1	53.032	9.282**	.003
ME	1	2.312	.171	.679	1	36.942	1.904	.169	1	51.128	8.949**	.003
ExpVol*ME	1	10.183	.754	.386	1	58.931	3.037	.082	1	5.312	.930	.336

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

En relación con el efecto principal, se destaca experiencia de voluntariado sobre Comprensión ($F = 8.401$; $p = .004$), Ajuste Social ($F = 22.189$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 5.504$; $p = .020$) y Expresión de Valores ($F = 9.282$; $p = .003$). En general se observa que quienes tienen experiencia de voluntariado asumen valores medios superiores comparados con los sujetos que nunca desarrollaron este tipo de actividades.

Por su parte, ME ejerce un efecto significativo sobre Ajuste Social ($F = 3.903$; $p = .049$) y Expresión de Valores ($F = 8.949$; $p = .003$), con medias superiores en ambas variables por parte de los sujetos que reportaron estar más extrínsecamente motivados.

Diferencias en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado y motivación intrínseca (MI)

Con una probabilidad de error del 5% se afirma que no existe interacción significativa entre experiencia de voluntariado y MI (ver Tabla IV); no obstante, puede observarse el efecto que ejercen estos factores sobre algunas variables específicas. Se verifica, entonces, que experiencia de voluntariado ejerce un efecto principal sobre Comprensión ($F = 6.287$; $p = .013$), Ajuste Social ($F = 18.541$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 4.774$; $p = .030$), Expresión de Valores ($F = 6.049$; $p = .000$). Estudiantes con experiencia de voluntariado alcanzan valores medios superiores en mencionadas variables en relación con los estudiantes sin experiencia.

Tabla IV. Análisis de varianza en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y motivación intrínseca (MI)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	68.956	6.287**	.013	1	404.992	18.541***	.000	1	3.182	.144	.705
MI	1	147.362	13.435***	.000	1	94.928	4.346*	.038	1	29.262	1.324	.251
ExpVol*MI	1	.397	.036	.849	1	25.918	1.187	.277	1	5.44E-03	.000	1.000
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	63.654	4.774*	.030	1	4.020	.206	.650	1	33.317	6.049*	.014
MI	1	66.723	5.004*	.026	1	2.147	.110	.740	1	77.125	14.002***	.000
ExpVol*MI	1	.031	.002	.961	1	22.512	1.155	.283	1	.010	.002	.965

* $p < .05$; *** $p < .001$

MI ejerce un efecto principal sobre Comprensión ($F = 13.435$; $p = .000$), Ajuste Social ($F = 4.346$; $p = .038$), Realización Personal ($F = 5.004$; $p = .026$) y Expresión de Valores ($F = 14.002$; $p = .000$). Estudiantes más intrínsecamente motivados alcanzan la medias superiores sobre mencionadas variables.

Diferencias en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado y locus de control (LC)

En la Tabla V puede verse que no existe interacción significativa entre experiencia de voluntariado y LC; sin embargo, ambas variables ejercen un efecto principal independientemente. Por una parte, se destaca el efecto de experiencia de voluntariado sobre Comprensión ($F = 8.965$; $p = .003$), Ajuste Social ($F = 20.302$; $p = .000$), Realización Personal ($F = 5.950$; $p = .015$) y Expresión de Valores ($F = 8.453$; $p = .004$), siendo que los sujetos con experiencia se diferencian significativamente del grupo sin experiencia.

Tabla V. Análisis de varianza en las dimensiones del VFI en función de experiencia de voluntariado (ExpVol) y locus de control (LC)

	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.	g.l.	MC	F	Sig.
Comprensión					Ajuste Social				Protección			
ExpVol	1	101.221	8.965**	.003	1	445.337	20.302***	.000	1	1.439	.066	.797
LC	1	17.448	1.545	.215	1	21.801	.994	.320	1	57.514	2.638	.105
ExpVol*LC	1	12.374	1.096	.296	1	.662	.030	.862	1	2.931	.134	.714
Realización Personal					Desarrollo Profesional				Expresión de Valores			
ExpVol	1	79.477	5.950*	.015	1	6.269	.324	.570	1	47.640	8.453**	.004
LC	1	13.825	1.035	.310	1	14.031	.724	.395	1	36.517	6.479*	.011
ExpVol*LC	1	23.185	1.736	.189	1	5.790	.299	.585	1	.217	.039	.844

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Por otra parte, el locus de control ejerce un efecto principal, estadísticamente significativo, únicamente sobre Expresión de Valores ($F = 6.479$; $p = .011$). En este caso, los estudiantes con LC alto se diferencian de sus pares con LC bajo, asumiendo – los primeros– medias superiores en Expresión de valores.

Discusión y Conclusiones

El enfoque funcional ha contribuido a la comprensión de las funciones o necesidades psicológicas de los sujetos, y al modo en que éstas pueden ser satisfechas en su implicación en actividades de voluntariado (Clary *et al.*, 1998; Clary & Snyder, 1991; Clary & Snyder, 1999; Clary & Snyder, 2000; Clary, Snyder, & Ridge, 1992; Grönlund *et al.*, 2011; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Law & Shek, 2009). Los resultados de esta investigación indican que, tanto la experiencia de voluntariado como las creencias motivacionales consideradas, se presentan como importantes fuentes de varianza en las dimensiones del *Volunteer Function Inventory*.

Los referidos autores teorizaron respecto de la función Comprensión como la necesidad psicológica por aprender y desarrollar nuevas competencias cognitivas que encuentra, en el voluntariado, un contexto donde bien puede ser satisfecha. De acuerdo con los resultados de este estudio, sujetos con superiores creencias de autoeficacia, con alta valoración de la tarea y que están más motivados intrínsecamente, alcanzan puntuaciones superiores en Comprensión. Se puede pensar que un individuo que confía en sus propias capacidades para desarrollar una determinada tarea, tarea que tiene –para él– un valor intrínseco y, por lo mismo, se siente motivado para realizarla, confirma esta funcionalidad del voluntariado como contexto donde se generan nuevos aprendizajes y se puede potenciar el desarrollo de nuevas habilidades personales y sociales. La necesidad de comprender, conocer y adaptarse al mundo circundante puede ser resuelta en la implicación del sujeto en actividades de carácter voluntario (Clary, Snyder, & Stukas, 1996). En la elección de una dada actividad de voluntariado, el sujeto valoriza aquella que más se adecue a sus intereses, que mejor responda a sus necesidades y que le permita sentirse autónomo para desarrollar nuevas competencias socio-cognitivas (Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005). El voluntariado es percibido, entonces, como contexto de formación de aprendizajes significativos para la vida, puesto que, del mismo modo que un sujeto actúa en ambientes de voluntariado, probablemente actuará en otros contextos más globales y diversos.

Ajuste Social fue definido como una necesidad psicológica de relacionarse con los otros y, también, de ajustarse a normas sociales donde el voluntariado es ampliamente valorado por el entorno próximo de los individuos (Clary & Snyder, 1999). Los estudiantes universitarios de este trabajo se diferencian, en función de la valoración que realizan de la tarea y de su orientación motivacional, destacándose los sujetos con alta valoración de la tarea y elevados niveles motivacionales, tanto intrínseco como extrínseco. Esta función aparece como recurrente en las investigaciones (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Wu, Lo, & Liu, 2009) y no pareciera ser azaroso que se vincule con mencionadas variables. En primer lugar, los resultados encontrados en esta investigación indican que los estudiantes que valorizan más al voluntariado en su función de ajuste social, son aquellos que también valorizan más las tareas académicas y están más motivados intrínsecamente. Existe una tendencia de que, siendo el voluntariado una actividad socialmente valorada por referentes importantes en la vida

de una persona y atendiendo a investigaciones que destacan la influencia de los estilos parentales sobre sus creencias y actitudes (Bekkers, 2005; Francis, 2011), el individuo también otorgará un valor de importancia a dicho fenómeno, pudiendo adoptar una actitud de participación activa en voluntariado, en la medida en que tal comportamiento sea conducente a una mayor aceptación social. En segundo lugar, se entiende que en contextos académicos los sujetos motivados extrínsecamente persiguen objetivos que escapen al mero interés por aprender: lograr calificaciones altas, destacarse frente a los colegas, obtener reconocimiento social (Pereira, 2013; Pintrich & Schunk, 2006). En contextos de voluntariado, si bien el objetivo primero es “ayudar a quien precisa”, esta acción puede también estar movilizada por un factor extrínseco más vinculado a una necesidad del individuo de hacer nuevos amigos (Allison, Okun, & Dutridge, 2002; Clary & Snyder, 2000; Finkelstien, 2009; Law & Shek, 2011).

La función Realización Personal es explicada a partir de la diferenciación de los sujetos en función de la valoración de la tarea y de su motivación intrínseca. Estudiantes que otorgan mayor valor a la tarea y que están más motivados intrínsecamente valorizan esta función que alude a una necesidad psicológica del sujeto de contribuir con los otros, de sentirse útil y bien consigo mismo, encontrando respuesta en la acción voluntaria, lo cual desencadena un crecimiento psicológico que contribuye con el fortalecimiento de su autoestima (Finkelstien, 2009; Snyder, Clary, & Stukas, 2000). Encontrar en el voluntariado espacios que posibiliten la realización personal del sujeto, donde sienta que su conducta voluntaria en respuesta a alguna necesidad generará cambios, no sólo en la vida de quién es ayudado, sino también en la vida propia –y adquirir conciencia de ello– podría conducir a una mayor valoración de la actividad que realiza y, en consecuencia, promover una actitud más favorable y participativa hacia el voluntariado (Dávila de León & Chacón Fuertes, 2004; Houle, Sagarin, & Kaplan, 2005; Martínez, 2008).

Otra función psicológica tiene que ver con las posibilidades para expresar los valores personales (Brayley, et al., 2013; Clary & Snyder, 1999; Finkelstien, 2009; Grönlund, et al., 2011; Holdsworth, 2010). Los resultados de esta investigación indican que estudiantes con elevada motivación extrínseca e intrínseca, y cuyo locus de control interno es también alto, alcanzan puntuaciones superiores sobre la función Expresión de Valores. En contexto académico, el locus de control interno implica que un individuo es

consciente de que la determinación de sus resultados dependen, sobre todo, de su propia acción y, por esta razón, tenderá a responder a sus obligaciones de alumno orientado por una meta específica o bien por múltiples metas (Pereira, 2013; Pintrich & Schunk, 2006; Valle Arias, et al., 2009; Taveira, 2013). Trasladando estos conceptos a un contexto de voluntariado, podría decirse que un locus de control interno sólido lleva al individuo a pensar que “si el destino está en sus manos”, si su acción tiene implicancias sobre lo que ocurre a su alrededor, podría adoptar un papel más activo, participativo y de intervención —coherente con los valores que profesa— y ver en sí mismo capacidades de desempeño en actividades de diversa índole, una de las cuales bien podría ser el voluntariado (Midlarsky & Hannah, 1985; Eden & Kinnar, 1991; Prasertsang, Nuangchalerm, & Pumipuntu, 2013).

Los sujetos de la muestra no se diferencian en Protección y Desarrollo Profesional, en función de la experiencia de voluntariado y tampoco de las creencias motivacionales. Sin embargo, se destaca que sobre ambas existe un efecto de interacción entre autoeficacia y experiencia. En el caso de ambas dimensiones, la fuerza de la interacción aparece en el grupo de estudiantes con experiencia y bajos niveles de autoeficacia. Podría tener sentido que ello sea así puesto que si una persona cree que es poco eficaz, esta característica negativa de la propia personalidad encontraría “refugio” en la acción voluntaria, destacando la funcionalidad protectora del voluntariado, del mismo modo que vislumbrará oportunidades para el desarrollo profesional, aun creyendo que sus competencias personales no son muy elevadas y que el voluntariado podría contribuir a su potenciación (Eden & Kinnar, 1991; Prasertsang, Nuangchalerm, & Pumipuntu, 2013). Por otro lado, los estudiantes de la muestra que nunca realizaron voluntariado y que tienen creencias de autoeficacia sólidas confirmarían, también, esta funcionalidad del voluntariado como ámbito que ofrece respuestas a las necesidades de desarrollo profesional de los sujetos.

En suma, puede decirse que la experiencia de voluntariado y las concepciones que los estudiantes sostienen sobre su propia motivación, influyen significativamente sobre las actitudes frente al voluntariado, en sus características funcionales. Los resultados destacan la superioridad de los sujetos con elevadas creencias motivacionales, y de aquellos con experiencia de voluntariado, coherentes con los estudios referenciados. Se sugiere la continuidad de investigaciones posteriores a fin de solidificar el desarrollo

teórico sobre la relación de las creencias motivacionales y el voluntariado, en el sentido en que fueron estudiados aquí.

En la perspectiva de esta investigación se asume que el aprendizaje-servicio (ApS), o *service-learning* (en su acepción en inglés), representa una propuesta pedagógica que podría contribuir al enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, tanto como a la promoción del voluntariado en contextos universitarios. La pedagogía del ApS, que integra aprendizaje académico y actividades solidarias en el ámbito de voluntariado, contribuye de un modo significativo al aprendizaje de los estudiantes, ya que éste se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, que motiva a los estudiantes a intervenir para mejorarlo, incorporando a los objetivos de formación universitaria nuevos objetivos que vinculen la actividad académica con la formación ciudadana (Hallú, 2007; Nicholls & Schimmel, 2012; Martínez, 2008; Tapia, 2006; Prasertsang, Nuangchalerm, & Pumipuntu, 2013). Se construyen, de este modo, las condiciones objetivas para que el alumno se implique en la tarea y asuma un compromiso cognitivo que redunde en el desarrollo de una actitud positiva frente al aprendizaje y, también, frente al voluntariado (Arias & Tarzibachi, 2007; Huertas & Agudo, 2003; Huertas, 2006, 2009; Nicholls, 2010; Pintrich & Schunk, 2006; Tapia, 2006). Se admite que el desarrollo de proyectos de ApS en contextos universitarios tendría incidencia en la formación de actitudes favorables frente al voluntariado y actuaría como fuerte predictor de su implicación futura (Nicholls & Schimmel, 2012; Stukas, Clary, & Snyder, 1999).

La construcción y reconstrucción del conocimiento en la universidad es un mandato instituyente que caracteriza los voluntariados universitarios, distinguiéndolos de los que se realizan a partir de otros ámbitos sociales o culturales (Ruiz-Danegger & Ortiz, 2009). El ApS como pedagogía puede realizar aportes significativos y válidos en los aprendizajes académicos, apostando por una formación integral de la persona humana y, como corolario, aprender en y con la comunidad, una comunidad próxima que está a la espera de que la universidad abra sus puertas y salga a su encuentro.

Referencias bibliográficas

- Allison, L., Okun, M., & Dutridge, K. (2002). Assessing Volunteer Motives: A Comparison of an Open-ended Probe and Likert Rating Scales. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 243-255.
- Arias, G., & Tarzibachi, M. (2007). Repensando la pertinencia social de la Universidad: voluntariado, organizaciones sociales y comunidad. In G. Arias, *Participación e Innovación en Educación Superior. Para que el conocimiento nos sirva a todos* (pp. 43-55). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bekkers, R. (2005, November). Charity begins at home: How socialization experiences influence giving and volunteering. *34th ARNOVA-conference*. Washington, D.C.
- Brayley, N., Obst, P., White, K., Lewis, I., Warburton, J., & Spencer, N. (2013). Exploring the validity and predictive power of an extended volunteer functions inventory within the context of episodic skilled volunteering. *Journal of Community Psychology*, (In press).
- Clary, E., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 119-148.
- Clary, E., & Snyder, M. (1999). The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 156-159.
- Clary, E., & Snyder, M. (2000). Why do people volunteer? Understanding volunteer motivations. *The Not-for-Profit CEO Monthly Letter*, 7, 3-5.
- Clary, E., Snyder, M., & Ridge, R. (1992). Volunteers' motivations: a functional strategy for the recruitment, placement, and retention of volunteers. *Nonprofit Management and Leadership*, 2, 333-350.
- Clary, E., Snyder, M., & Stukas, A. (1996). Volunteers' motivations: Findings from a national survey. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25, 485-505.
- Clary, E., Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A., Haugen, J., & Mienke, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516-1530.
- Dávila de León, M., & Chacón Fuertes, F. (2004). Factores psicosociales y tipo de voluntariado. *Psicothema*, 16 (4), 639-645.
- Eden, D., & Kinnar, J. (1991). Modeling Galatea: Boosting Self-Efficacy to Increase Volunteering. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 770-780.
- Esmond, J., & Dunlop, P. (2004). Retrieved from morevolunteers: <http://biggestdifference.com/morevolunteers/resources/MotivationFinalReport.pdf>
- Figueira, C., Marques Pinto, A., & Lima, M. (2011). Adaptação e Bem-Estar no ensino superior: quando ser voluntário faz «bem». In A. Marques Pinto, & L. Picado, *Adaptação e Bem-Estar nas Escolas Portuguesas. Dos alunos aos professores* (pp. 159-177). Lisboa: Coisas de Ler.
- Finkelstien, M. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences*, 46, 653-658.
- Francis, J. (2011). The functions and norms that drive university student volunteering. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16, 1-12.
- Garcia Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40:2, 117-128.
- García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- Grönlund, H., Holmes, K., Kang, C., Handy, F., Brudney, J., Haski-Leventhal, D., . . . Zrinščak, S. (2011). Cultural Values and Volunteering: a cross-cultural comparison of students' motivation to volunteer in 13 countries. *Jurnal Academic Ethics*, 9, 87-106.
- Holdsworth, C. (2010). Why Volunteer? Understanding motivations for student volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58 (4), 421-437.
- Houle, B., Sagarin, B., & Kaplan, M. (2005). A Functional Approach to Volunteerism: Do Volunteer Motives Predict Task Preference? *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 337-344.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación, Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. In J. Pozo, & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencia* (pp. 164-181). Madrid: Morata.
- Huertas, J. A., & Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. In C. Monereo, & J. I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.

- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L., Kahana, B., & Midlarsky, E. (2013). Altruism, Helping, and Volunteering: Pathways to Well-Being in Late Life. *Journal of Aging & Health*, 25(1), 159-187.
- Law, B., & Shek, D. (2011). Validation of the Beliefs Against Volunteering Scale among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 100, 287-298.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. In M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 7-11). España: Limpergarf, S.L.
- Mathou, C. (2010, February 17). *European Commission*. Retrieved from ec.europa.eu: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_en.pdf
- Midlarsky, E., & Midlarsky, M. (1973). Some determinants of aiding under experimentally-induced stress. *Journal of Personality*, 41(2), 305-327.
- Midlarsky, M., & Hannah, M. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 534-541.
- Nicholls, J. (2010, July). *European Doctoral Programmes Association in Management and Business Administration*. Retrieved from EDAMBA: <http://www.edamba.eu/userfiles/file/Nicholls%20Jeananne%20.pdf>
- Nicholls, J., & Schimmel, K. (2012). Match/Mismatch of the College Business Student Service-Learning Experiences: Drivers of Perceived Attitude Change, Satisfaction, and Future Volunteering Intentions. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(6).
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editora.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero, *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990a). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). (J. Huertas, I. Montero García-Celay, M. Sánchez, M. Limón Luque, J. Alonso Tapia, J. Beltrán Llera, . . . R. J. Baquero, Trans.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington: An Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Prasertsang, P., Nuangchalerm, P., & Pumipuntu, C. (2013). Service Learning and Its Influenced to Pre-Service Teachers: Social Responsibility and Self-Efficacy Study. *International Education Studies*, 6(7), 114-149.
- Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas, (. (2011). *V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial*. Dinamarca: Phoenix Design Aid.
- Ruiz-Danegger, C., & Ortiz, A. (2009). Aportes para la teorización sobre el aprendizaje-servicio en la universidad. *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Snyder, M., Clary, E., & Stukas, A. (2000). The functional approach to volunteerism. In G. Maio, & J. Olson, *Why we evaluate: Functions of attitudes* (pp. 365-393). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stukas, A., Clary, E., & Snyder, M. (1999). Service learning: Who benefits and why? *Social Policy Report*, 13, 1-19.
- Tapia, N. (2006). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas. In F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 219-261). Lisboa: Climepsi Editora.
- Valle Arias, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., . . . Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in Higher Education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 96-105.
- Wu, J., Lo, W., & Liu, E. (2009). Psychometric properties of the Volunteer Functions Inventory with Chinese students. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 769-780.